



Percepciones de directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre la implementación del Programa Bogotá Bilingüe

Jenny Bermúdez Jiménez

Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia (jbermudez@unisalle.edu.co)

Yamith Fandiño Parra

Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia (yfandino@unisalle.edu.co)

Astrid Ramírez Valencia

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia (astramirez@gmail.com)

Recibido: 14 de septiembre de 2014 | Aceptado: 24 de noviembre de 2014 | Publicado en línea: 30 de diciembre de 2014

Con el objetivo de mejorar la calidad de la educación colombiana, el Estado ha emprendido una serie de proyectos encaminados a asegurar la coherencia y la articulación de todos los niveles del sistema educativo. En este contexto, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2010, el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLÉ) 2010-2014 y el Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025¹ han buscado consolidarse como proyectos estratégicos para el mejoramiento de la calidad educativa, en particular, para el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia. Desde su inicio, el PNB propuso responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés y ha enfocado sus esfuerzos en formar docentes y estudiantes de educación básica, media y superior capaces de cumplir con estándares internacionales en el manejo del inglés para la vida cotidiana y la academia (MEN, 2004).

1 En el marco del Plan Decenal de Educación 2006-2015, el Plan Sectorial 2006-2010 y el CONPES 3527, el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 se creó como un proyecto estratégico orientado al fortalecimiento de la competitividad. Inicialmente, este programa se centró en la definición de estándares básicos, evaluación de competencias y programas de desarrollo docente. A partir de 2012, se empieza a hablar del Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLÉ). Esta modificación buscó afianzar la creación de entornos de aprendizaje de lengua extranjera en el país mediante el trabajo con cuatro ejes de mejoramiento: a) formación y acompañamiento a docentes, b) aspectos pedagógicos, c) evaluación y seguimiento y d) fortalecimiento institucional. Recientemente, y dentro del marco de la Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013), el MEN lanzó el Programa Nacional de Inglés 2015-2015 “Colombia very well” como una estrategia intersectorial de largo plazo. Este programa cuenta con seis componentes básicos para su desarrollo: acompañamiento y formación docente, transformación pedagógica, infraestructura de apoyo y tecnología, cultura de desempeño, incorporación del inglés fuera de la escuela e integración y sinergia.

En el marco de estos programas, la enseñanza-aprendizaje de inglés ha sido centro de gran interés del sector público, privado y productivo en Bogotá. Desde junio de 2001, se han propuesto diferentes acciones a favor de la educación bilingüe en la ciudad mediante la firma de Actas de Compromiso, acuerdos de Voluntades y lanzamientos de proyectos educativos. Dentro de este contexto y a la luz del marco normativo del PNB, la SED Bogotá estableció el Programa de Transición hacia Bilingüismo 2004-2019, el cual buscaba garantizar la competencia comunicativa bilingüe de estudiantes y docentes de la ciudad. Como parte de este programa, la Secretaría de Educación, junto con el Consejo Británico, seleccionó un grupo de megacolegios para aplicar pruebas piloto del Programa (Pal, 2010).

Este artículo busca dar a conocer los hallazgos encontrados por un estudio de tipo descriptivo-explicativo sobre las concepciones y opiniones de rectores, coordinadores y profesores de cinco colegios públicos de la ciudad con respecto a la implementación y el desarrollo del Programa Bogotá Bilingüe (PBB) en sus instituciones. El estudio se realizó como parte del proyecto de investigación *Bilingüismo en Colombia: Análisis e interpretación de los procesos de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo* (PNB). Esta investigación educativa sobre bilingüismo se configuró como un proyecto de naturaleza descriptivo-analítica, que recogió datos a través de una encuesta. Sus dos objetivos principales fueron: a) describir y analizar las concepciones de los rectores, coordinadores y profesores de colegios públicos del distrito capital sobre antecedentes, recursos y apoyo externo, y expectativas en torno al PBB y b) presentar algunas sugerencias para el logro de los objetivos propuestos para la educación bilingüe en Bogotá.

De manera inicial, el artículo presenta un marco teórico centrado en una breve reflexión sobre el concepto de bilingüismo y una discusión general sobre algunos planteamientos hechos por la academia colombiana a los Programas Nacionales. A continuación, se describe el marco metodológico que sustentó la realización de este proyecto de investigación. Concretamente, se discuten la investigación educativa, los estudios de corte descriptivo-analítico y la recolección de datos mediante encuestas diseñadas para identificar y analizar percepciones y opiniones con respecto a tres aspectos fundamentales en la implementación de los programas: antecedentes, recursos y apoyo externo, y expectativas. En seguida, se presentan algunas conclusiones basadas en el análisis de la información recolectada y los resultados de otros estudios realizados sobre el tema. Por último, se hacen algunas sugerencias para el alcance de los objetivos propuestos por el Programa y la superación de ciertos retos presentes en la ciudad.

MARCO TEÓRICO

Bilingüismo

El concepto de bilingüismo, además de ser un término poco unívoco, es variable y ha evolucionado a través del tiempo con gran dinamismo. Para Fandiño y Bermúdez (2012), es difícil determinar con exactitud una definición única, ya que en las últimas décadas varios autores, desde

diferentes disciplinas, han intentado precisar este concepto. Factores tales como los aspectos lingüístico, sociológico, político, cultural, psicológico y pedagógico han de tenerse en cuenta al ofrecer una definición adecuada. Por otra parte, al definir qué es bilingüismo es necesario distinguir situaciones referidas al bilingüismo centrado en un solo individuo y su relación con dos lenguas diferentes y el bilingüismo conectado con un grupo social que se relaciona a través de dos lenguas distintas.

Por otra parte, una revisión de la literatura disponible sobre bilingüismo en el campo del aprendizaje de segunda lengua revela la existencia de una serie de dicotomías, las cuales han adquirido mayor o menor grado de relevancia y aceptación por razones históricas y académicas. Sin embargo, dichas dicotomías hacen posible reconocer cómo ha sido comprendido históricamente el concepto por investigadores reconocidos del tema (ver la tabla 1).

Tabla 1. Dicotomías sobre bilingüismo

Bilingüismo coordinado vs. compuesto	Weinreich (1953) determinó que el bilingüe coordinado posee un sistema con dos significantes y dos significados, en el que los significados de las palabras equivalentes de las dos lenguas están separados y remiten a dos conceptos diferentes o ligeramente distintos, mientras que el bilingüe compuesto sólo posee un sistema de significaciones, lo que quiere decir que el significado conduce a los mismos conceptos o a conceptos equivalentes.
Bilingüismo temprano vs. tardío	Esta segunda dicotomía se refiere, en el primer caso, a los bilingües que han adquirido dos o más lenguas en sus primeros años de vida; en el segundo caso, la dicotomía se refiere a aquellos sujetos que han aprendido su segunda lengua más tarde, a partir de la pubertad lingüística o posterior a ésta.
Bilingüismo simultáneo vs. sucesivo	La dicotomía de McLaughlin (1984) distingue los bilingües que han aprendido sus dos lenguas simultáneamente de los que han aprendido una lengua con antelación a la segunda.
Bilingüismo aditivo vs. sustractivo	Los conceptos de bilingüismo aditivo o sustractivo hacen mención, por una parte, al enriquecimiento personal por la adquisición de una segunda lengua reconocida o prestigiosa, opuesta a la adquisición de otra lengua condicionada por la necesidad económica, lo cual usualmente conlleva el alejamiento o el abandono de la primera lengua y su sustitución por la nueva (Lambert, 1975).
Bilingüismo popular vs. elitista	Tosi (1984) definió el primero como “las condiciones de grupos étnicos dentro de un solo estado que tienen que volverse bilingües involuntariamente para poder sobrevivir” (según se cita en Truscott, 1998, p. 9), y el segundo fue definido por Paulston (1975) como “el privilegio de miembros bien educados de la clase media en la mayoría de las sociedades” (como se cita en Truscott, 1998, p. 9).

Fuente: elaboración propia.

Sobre estas dicotomías, Velázquez (2005) sostiene que las tres primeras posiciones se refieren a características individuales, mientras que las dos últimas están relacionadas con características de grupos sociales. Asimismo, afirma este autor que cada dicotomía parece favorecer la

aproximación al bilingüismo desde distintas disciplinas. Por último, Velázquez advierte que tales distinciones pueden conllevar el estudio de determinados aspectos específicos del fenómeno bilingüe, en detrimento de otros.

Por otra parte, estas dicotomías parecen operar sobre el supuesto que un sujeto bilingüe domina balanceadamente las dos lenguas. Al respecto, Alarcón (1998) sostiene que, aunque existen personas que tienen una fluidez perfecta en las dos lenguas, ellas son la excepción, y no la regla. Sin embargo, esta presunción dificulta cualquier proceso de instrucción, por cuanto eleva o sobredimensiona los objetivos de aprendizaje por parte de las autoridades educativas que buscan ideales de perfecta competencia comunicativa en L2. Además, este supuesto tiende a promover una postura sumisa de la cultura de L1, en la cual ésta se somete a patrones dictados por modelos de instrucción de L2.

Al hablar de la instrucción bilingüe, McKay (1992) sostiene que los esquemas de enseñanza-aprendizaje implementados pueden imponer ciertas culturas de aprendizaje que no sólo determinan qué se aprende sino cómo se aprende (p. 47, citado en Tomlinson, 2005, p. 138). Estas culturas de aprendizaje, a su vez, tienen efectos sobre los modelos y los programas educativos que se construyen alrededor de la instrucción en y de L2. En este sentido, Huguet, Huguet y Broc (1994) hablan de cuatro tipos de programas que se obtienen al combinar cuatro variables: lengua y cultura (mayoritaria/dominante/minoritaria), medio de educación (L1 y/o L2), objetivos sociales y lingüísticos perseguidos (bilingüismo y biculturalismo/asimilación) y pérdida de la propia lengua y cultura (p. 23). Estos programas educativos son:

- a. *Programas de segregación*: la instrucción se hace en L1, y la L2, como una materia del currículum que se enseña durante unas horas semanales.
- b. *Programas de sumersión*: el vehículo de la instrucción es la lengua dominante (L2), con una imposición paralela de la cultura que representa.
- c. *Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura*: su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de lenguas y culturas de grupos minoritarios.
- d. *Programas de inmersión*: su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo para alumnos de lengua y cultura mayoritarias (pp. 23-25).

En la actualidad existen varias perspectivas teóricas y direcciones de estudio sobre bilingüismo. Al respecto, Martínez (2006) distingue entre tres vertientes: la perspectiva (psico) lingüística, la perspectiva sociolingüística y la perspectiva lingüística crítica. En primer término, la perspectiva lingüística toma el sistema de la lengua como objeto de estudio y no se ocupa de los problemas del individuo en relación con el bilingüismo. Por su parte, la perspectiva sociolingüística se enfoca en cómo es utilizado el sistema de la lengua en diferentes ámbitos sociales, según circunstancias y propósitos comunicativos. Por último, la perspectiva lingüística crítica no ve al bilingüismo como la habilidad para hablar dos idiomas sino para ser consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que el lenguaje y los hablantes están posicionados, y de los múltiples significados que emergen de dichos contextos.

Indudablemente, hablar del bilingüismo desde sus componentes sociales, psicológicos y lingüísticos permite tener una mejor comprensión de las dimensiones y los procesos que lo con-

forman. Sin embargo, las realidades mundiales, las políticas gubernamentales y las prácticas educativas de hoy exigen que la comprensión y las acciones sobre el bilingüismo vayan de la mano de reflexiones y prácticas que tengan en cuenta la comunicación e interacción crecientes entre naciones, regiones y continentes. De esta manera, el estudio de la enseñanza de L1 y L2 debe incorporar discusiones desde perspectivas como el multilingüismo, el plurilingüismo, el biculturalismo, la interculturalidad y la bialfabetización (Fandiño y Bermúdez, 2012) (ver la tabla 2, sobre estas nuevas posiciones).

Tabla 2. Perspectivas en el fenómeno bilingüe

Multilingüismo	Plurilingüismo	Biculturalismo	Interculturalidad	Bialfabetización
El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos (De Deus, 2008).	El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, éste no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticos, y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (De Deus, 2008).	La competencia o habilidad del individuo para actuar en dos contextos de acuerdo con los requisitos y las reglas de cada cultura (Oksaar, 1983).	La interculturalidad es comprendida como reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura (Reyes, 2011).	La bialfabetización se entiende como la capacidad de leer y escribir en dos lenguas. La lectura profundiza la comprensión de los matices culturales subyacentes a las lenguas, mientras que la escritura permite entender los marcos para organizar y expresar pensamientos efectivamente (Carlson, 2011).

Fuente: elaboración propia.

Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019

Con la certeza de que estar en un mundo globalizado exige el desarrollo de competencias que permitan a los ciudadanos desenvolverse fácilmente en esta realidad, el MEN dictaminó que era fundamental el fortalecimiento de las competencias en una lengua extranjera, lo cual redundaría en el desarrollo del país y en los niveles de competitividad de sus

ciudadanos. Fue así como, en el marco de las actividades de conmemoración del bicentenario de la independencia de nuestra nación, en 2019, se diseñó el PNB, también conocido como Colombia Bilingüe 2004-2019, con el propósito de hacer del inglés un mecanismo de acceso al mundo globalizado y una herramienta de competitividad. De esta manera, el PNB empezó a trabajar en tres líneas de acción:

- la definición y la difusión de los estándares de inglés para la educación básica y media;
- la definición de un sistema de evaluación sólido y coherente, y
- el desarrollo de planes de capacitación para los maestros.

La primera línea de acción tiene como objetivo establecer unos referentes metodológicos y didácticos con respecto a dónde se quiere llegar y qué deben estar aprendiendo los niños, según estándares internacionales de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua extranjera. En cuanto a la segunda línea de acción, referente a la definición de un sistema de evaluación, hoy en día la prueba Saber y los exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES) están alineados con el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL). Por último, los planes de capacitación para docentes, que constituyen el tercer eje del PNB, se han consolidado a través del trabajo conjunto entre universidades públicas y privadas, institutos de idiomas de alta calidad en el país e inmersiones de inglés tendientes a fortalecer los niveles de la lengua de los maestros que están actualmente en servicio. Como resultado de estas líneas de acción, vale la pena hablar de la creación del micrositio “Lenguas Extranjeras”, en el que los profesores encuentran algunos recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje del inglés: serie “Bunny Bonita”, guía “English for Colombia” y documentos para la implementación curricular de proyectos educativos.

Una lectura de los documentos del MEN sugiere que la consideración de bilingüismo adoptada para estructurar el PNB se fundamenta en especial en la implementación del MCERL, cuyo esquema descriptivo abarca tanto competencias generales (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) como comunicativas (lingüística, pragmática, sociolingüística y sociocultural) (Little, 2007, p. 646). Dentro de este esquema, en sus inicios el PNB había propuesto tres líneas de acción: etnoeducación, inglés como lengua extranjera o segunda lengua y modelos flexibles en educación (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 4). Sin embargo, el programa se enfocó exclusivamente a consolidar el inglés como lengua extranjera en el sistema educativo colombiano.

Como parte de este fortalecimiento, De Mejía y Fonseca (2008) sugieren ciertos lineamientos para los procesos educativos bilingües y multilingües de lenguas extranjeras en Colombia. Estos lineamientos ofrecen indicaciones pedagógicas, lingüísticas y culturales que buscan brindar una base a las instituciones que necesitan diseñar y poner en marcha programas bilingües teniendo en cuenta sus exigencias contextuales. Estas orientaciones buscan también servir como punto de referencia para el análisis y revisión de los programas académicos de los colegios bilingües o de colegios con programa de intensificación en lengua extranjera ya establecidos (p. 7).

Una aproximación a las investigaciones realizadas sobre programas de fortalecimiento de inglés permite identificar dos grandes grupos. Primero, están aquellas investigaciones que, al

amparo de los lineamientos del programa, realizan o visibilizan procesos y estrategias locales. Estas investigaciones se han hecho con el patrocinio de empresas que ofrecen servicios de capacitación o implementación y organizan eventos sobre bilingüismo en diferentes ciudades o regiones del país. En este mismo grupo, se encuentran instituciones educativas del sector público que reportan sus procesos de implementación de manera periódica; por ejemplo, reportes o promoción de programas como Bogotá Bilingüe, Huila Habla Inglés, Antioquia Bilingüe. El común denominador en este tipo de investigaciones es que los resultados en cuanto a capacitación docente y mejoramiento del nivel estudiantil son satisfactorios.

Por otra parte, el segundo grupo de investigaciones cuestiona la naturaleza y las dinámicas del PNB. Esta crítica se hace no sólo a la decisión hecha por el MEN de estructurar un programa de bilingüismo enfocado al inglés como lengua extranjera, sino también al detrimento de proyectos bilingües desde la etnoeducación. En cuanto a la primera crítica, Zúbiría anota que “estamos ante una decisión en general equivocada desde el punto de vista pedagógico, la cual fue adoptada por el MEN solo al amparo de la presión social” (2007, p. 2). Por otra parte, al hablar del énfasis en un bilingüismo centrado en el inglés-español, en detrimento de las lenguas indígenas, De Mejía (2006) sostiene:

In reality bilingualism in internationally prestigious languages (particularly Spanish-English bilingualism) has been privileged. This is providing access to a highly ‘visible’, socially-accepted form of bilingualism, leading to the possibility of employment in the global market-place. In contrast, bilingualism in minority Amerindian or Creole languages has been generally undervalued and associated with an ‘invisible’ form of bilingualism related to underdevelopment, poverty and backwardness. (p. 154)

Las críticas sobre la naturaleza y los propósitos del PNB parecen señalar un aspecto crucial en el análisis de la efectividad presente o futura del programa, ya que muchos investigadores han expresado su inconformismo ante el hecho de que el Programa privilegia el inglés, en detrimento de las lenguas locales o de otras alternativas lingüísticas aún sin explorar. Cárdenas (2006) se ha manifestado en este sentido, sosteniendo que los objetivos generales del Programa deberían ser otros: “Rather than a bilingual country, we need to join efforts to raise the standards of teacher and student preparation to be able to communicate in English as well as in the mother tongue” (p. 5). Al respecto, González (2009) sostiene que varios académicos han criticado la reducción del bilingüismo a la enseñanza-aprendizaje inglés-español y la perpetuación de desigualdades sociales basadas en el prestigio lingüístico; situación que lleva a una visión distorsionada de relaciones complejas entre lenguas, culturas e identidades en el contexto colombiano. Por su parte, Usma (2009) afirma que, al igual que otras reformas educativas, este programa trae consigo oportunidades para algunos grupos e individuos pero genera mayoritariamente procesos de desigualdad, exclusión y estratificación social con los nuevos discursos y prácticas que se adoptan. Para él, la noción instrumentalista del bilingüismo español-inglés no sólo excluye las lenguas indígenas y las demás lenguas extranjeras, sino que impone discursos y prácticas importados al país, en detrimento del conocimiento local.

Programa de Transición hacia Bilingüismo 2004-2019

Un reconocimiento del trabajo adelantado con programas de fortalecimiento de lengua extranjera en los últimos años en Bogotá permite identificar un creciente interés de los sectores público, privado y productivo por mejorar los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa. En junio de 2001, la educación bilingüe contó con acciones a su favor, gracias a la firma de un Acta de Compromiso entre el Ministerio de Comercio Exterior, la Gobernación de Cundinamarca, la Alcaldía Mayor de Bogotá, el Comité Asesor Regional de Comercio Exterior de Bogotá y Cundinamarca (CARCE) y la Cámara de Comercio de Bogotá. Dos años más tarde, se firmó un Acuerdo de Voluntades para lanzar el Proyecto Bogotá y Cundinamarca Bilingües en Diez Años, con el propósito de proporcionar herramientas que permitieran la consecución de un nivel de inglés intermedio. En el contexto del PNB, la SED Bogotá instituyó el Programa de Transición hacia Bilingüismo 2004-2019, también conocido como Programa Bogotá Bilingüe (PBB), con el cual se procuraba asegurar la competencia comunicativa bilingüe de estudiantes y docentes de la ciudad. Como parte de este programa, la SED y el Consejo Británico seleccionaron un grupo de megacolegios para aplicar pruebas piloto del Programa (Pal, 2010).

Una revisión de los planes sectoriales de educación de las tres últimas administraciones de la ciudad permite tener una visión global e histórica del desarrollo del PBB. En “Bogotá: una gran escuela para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor”, la alcaldía de Luis Eduardo Garzón estableció el proyecto “Fortalecimiento de una segunda lengua”, cuyo fin era fortalecer el aprendizaje de inglés y otros idiomas mediante actualización metodológica y provisión de recursos especializados. Por otra parte, el Acuerdo 253 de 2006 del Concejo de Bogotá institucionalizó el Programa “Bogotá Bilingüe”, proporcionando objetivos, sectores estratégicos y líneas de acción para formar ciudadanos capaces de comunicarse en la economía global. A través del plan sectorial “Educación de calidad para una Bogotá Positiva”, la alcaldía de Samuel Moreno creó la acción denominada “Intensificación de la enseñanza de inglés” para resolver de manera prioritaria el escaso dominio de una lengua extranjera en la ciudad. Esta acción derivó, entre otras cosas, en la asignación de un mayor número de horas en educación básica y media, la provisión del software *English Discoveries* en algunas instituciones educativas distritales y el incentivo a los docentes de inglés por certificar un nivel B2. Finalmente, el Plan Sectorial de Educación “Bogotá Humana” de la alcaldía de Gustavo Petro habla de segunda lengua como parte de una reorganización de la oferta curricular en los Programas “Construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad” y el Programa “Jornada Única”. El objetivo de impacto número 2 del mejoramiento de la educación formal hace la única referencia directa al PBB cuando alude al establecimiento de cien colegios con centros de idiomas y a la intensificación del aprendizaje de una segunda lengua desde preescolar.

La revisión tanto del PNB como del PBB permite entrever que la mayoría de las reformas educativas sobre lengua extranjera tienden a indicarles a las instituciones y a los docentes qué y cómo hacer las cosas (visión técnica), en lugar de facilitar un conocimiento profundo y una intervención decidida en contextos educativos (visión reflexiva). Al respecto, Vieira y Moreira (2008) sostienen que una perspectiva instrumentalista plantea constricciones a la reflectividad, la auten-

ticidad, la interacción dialógica, la apertura a la innovación y la autonomía. Para Vieira y Moreira, los docentes y sus instituciones deben configurarse como actores críticos y propositivos, capaces de analizar y mejorar las situaciones educativas que experimentan.

De manera lamentable, y como resultado de visiones marcadamente instrumentalistas, las comunidades educativas se ven abocadas a responder institucional y académicamente a prácticas impuestas de forma vertical y hegemónica por entidades como el MEN o las secretarías de Educación. Tal respuesta exige que la institución educativa realice no sólo una resignificación estratégica de funciones docentes sino una transformación consensuada de planes curriculares. De este modo, el proceso de bilingüismo o fortalecimiento de una lengua extranjera habitualmente se reduce a la toma de acciones tomadas sobre la marcha; acciones que la comunidad educativa tiende a asociar con una sobrecarga de la labor del docente y una complejización de la experiencia estudiantil. La complejidad de la situación del bilingüismo y el PNB exige la realización de diferentes investigaciones que permitan comprender y relacionar la información que suministran la práctica y la realidad social (Aguayo, 1992, citado por Kisnerman y Mustieles, 1997, p. 13). Uno de los aspectos que debe ser investigado es el de las percepciones de los directivos y docentes de instituciones educativas distritales sobre bilingüismo y enseñanza-aprendizaje de inglés. Estas percepciones se manifiestan no sólo en particularidades de orden psicológico, pedagógico e institucional, sino también en formas particulares de gestión, enseñanza y aprendizaje, lo cual puede ser resultar determinante en los tipos de interacciones, expectativas, desempeños por alcanzar (Ojalvo, 1999). A continuación, se hace una breve revisión teórica del concepto de percepción.

Percepción

Inicialmente, es fundamental entender la importancia de hablar de la sensación cuando se estudia la percepción. Para Wood, Green, Wood y Desmarais (2008), la percepción y la sensación son procesos distintos, pero complementarios. Por un lado, la sensación se puede definir como un proceso pasivo de transferencia al cerebro de la información que detectan los sentidos. Este proceso es pasivo, puesto que no intervenimos de manera consciente en esta actividad de “detección”. Por otra parte, la percepción se puede definir como un proceso activo de selección, organización e interpretación de la información puesta en el cerebro por nuestros sentidos.

El estudio de la percepción se puede realizar desde perspectivas fisiológicas, psicológicas o socioculturales. Sin embargo, teniendo en cuenta el enfoque interpretativo que enmarca este estudio, este concepto se entenderá según la propuesta de Eggen y Kauchak (2001, citados en Adediwura y Tayo, 2007). De esta manera, la percepción se puede entender como la reacción que se suscita cuando se presta atención a un estímulo del exterior a través de la memoria sensorial, para convertirlo en información que entra a la memoria operativa o de trabajo. Este proceso es crítico, puesto que no sólo determina cómo son procesados los estímulos para convertirse en información, sino que establece qué información se memoriza o aprende. En otras palabras, la percepción es el proceso mediante el cual las personas les dan significado a sus experiencias.

Para Adediwura y Tayo (2007), dos implicaciones pueden deducirse a partir de este punto de vista acerca de la percepción. En primer lugar, la percepción no se puede hacer en el vacío, puesto que depende de alguna información previa que activará una reacción. Por otra parte, la percepción puede ser activada tanto por experiencias pasadas como por el interés de la persona, el nivel de atención y la interpretación que se hace. En el contexto de las instituciones educativas distritales, las mentes y las memorias de directivos y docentes están “ocupadas” de recuerdos previos y experiencias personales que influyen en sus percepciones sobre qué y cómo enseñar y aprender inglés. Estas percepciones impactan, a su vez, sus niveles de interés, atención e interpretación sobre la naturaleza y el alcance de proyectos educativos en lengua extranjera. Este fenómeno, sin duda, debe ser interpretado desde un marco metodológico que valore y rescate los significados que los sujetos dan a su realidad y a la vivencia y comprensión de la misma. La siguiente sección presenta el marco metodológico empleado en este estudio.

METODOLOGÍA

Investigación educativa

Este proyecto de investigación se enmarca dentro de la propuesta de investigación educativa, el tipo de investigación que se ha originado como disciplina que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos, en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994). La investigación en educación ha estado determinada por conflictos y debates paradigmáticos que se han desplazado desde enfoques marcadamente positivistas a enfoques más abiertos y pluralistas. Para Vitale (2007), es posible distinguir tres grandes paradigmas en la investigación educativa: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico (ver breve descripción en la tabla 3).

Tabla 3. Paradigmas en la investigación educativa

El paradigma positivista cuantitativo	El paradigma interpretativo cualitativo	El paradigma sociocrítico participativo
Desde esta perspectiva, la investigación en el ámbito educativo tiene como finalidad desnudar las leyes que rigen los hechos educativos, para formular teorías que orienten y controlen la práctica educativa.	Desde esta perspectiva, la investigación educativa, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados de las personas involucradas estudiando sus intenciones, creencias y motivaciones.	Desde este enfoque, la investigación en educación busca comprender la realidad como praxis (unión entre teoría y práctica), implicar al educador mediante la autorreflexión, dirigir el conocimiento a la emancipación del hombre y modificar la estructura de las relaciones sociales.

Fuente: elaboración propia.

Además de los tres grandes paradigmas que se acaban de exponer, Bisquerra (2000) afirma que la investigación en educación se puede clasificar de acuerdo con diferentes criterios: el proceso formal (investigación deductiva, investigación inductiva o investigación hipotético-deductiva), el grado de abstracción (investigación pura o investigación aplicada), el grado de generalización (investigación fundamental o investigación acción). Para él, estos criterios no son necesariamente excluyentes, puesto que se pueden interrelacionar para conocer y comprender con mayor efectividad la realidad educativa.

Con base en los postulados de Bisquerra, *este proyecto de investigación educativa tuvo como finalidad la comprensión*, puesto que asumió que la realidad educativa no se descubre sino que se construye al percibir holísticamente las aproximaciones y los testimonios de aquellos que la viven de primera mano. En consonancia con su fin, *el grado de intervención del estudio fue naturalista*, puesto que procuró registrar de primera mano las percepciones de los participantes sobre planes pilotos de bilingüismo sin pretender modificarlas, controlarlas o direccionarlas. Por otra parte, y teniendo en cuenta la naturaleza de los datos, *este proyecto tuvo un enfoque cuantitativo-cualitativo*, puesto que no sólo propuso sistematizar la frecuencia o la intensidad de las percepciones de los participantes sino que intentó recuperar características de sus subjetividades e implicaciones personales; esto se buscó lograr mediante el uso de preguntas tanto cerradas como abiertas (ver tabla 5). A través de estas especificidades, este proyecto se centró en describir y comprender las percepciones que tienen directivos y docentes de instituciones educativas distritales de situaciones y prácticas derivadas de los planes pilotos de bilingüismo adelantados por la Secretaría de Educación de Bogotá.

Tipo de estudio y recolección de la información

Como se mencionó anteriormente, este proyecto se propuso no sólo determinar la naturaleza del bilingüismo en colegios públicos pilotos, sino, sobre todo, comprender la riqueza de las experiencias y los sentimientos que se suscitan en relación con los planes pilotos de bilingüismo. Esta comprensión se hizo a través del diseño, implementación y análisis de *un estudio descriptivo*. Este tipo de estudio trata de realizar reseñas, narraciones o enumeraciones cuidadosas respecto de fenómenos educativos. Un estudio descriptivo busca proporcionar hechos y datos sobre el “qué” de un fenómeno educativo, para dar respuestas a cuestiones sobre su estado y alcance. En otras palabras, este estudio se centra en la descripción de lo que ocurre en un contexto educativo, tal y como es percibido, sin pretender generalizar los hallazgos (Bisquerra, 2004, p. 197).

De manera particular, este estudio descriptivo buscó recolectar información sobre las percepciones que tenían los miembros de las comunidades educativas sobre tres aspectos relacionados con la implementación del PBB: antecedentes, recursos y apoyo externo y expectativas de resultados. Por las características del contexto y la población, los investigadores decidieron realizar esta recolección mediante una encuesta, con el fin de obtener información que permita acceder de forma científica a lo que los participantes opinan (Arnau,

1995; León y Montero, 1993). Al respecto, Garza (1988) afirma que las encuestas se caracterizan por la recopilación de testimonios, orales o escritos, provocados y dirigidos, con el propósito de averiguar hechos, opiniones, actitudes. Por su parte, Baker (1997) señala que esta forma de investigar se constituye en un método de recolección de datos, en el cual se definen particularmente grupos de individuos que dan respuesta a un número de preguntas específicas. En este estudio, los investigadores adoptaron la definición de Arevana, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006):

La encuesta constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una consulta para conocer el estado de opinión sobre un tema en particular. (p. 122)

Para la elaboración de la encuesta empleada, los investigadores tuvieron en cuenta varios aspectos o dimensiones que permitieran fortalecer su validez y confiabilidad como instrumento de investigación. Desde la dimensión temporal, la encuesta fue *transversal*, puesto que recogió información de una población definida durante un período delimitado. Este tipo de recolección de información procuró recabar datos que permitieran conocer el sentir y el pensar de la población en un momento puntual sobre el estado actual de la cuestión. En cuanto al sentido de la información, la encuesta combinó *la retrospectión y la prospección*. Por una parte, la encuesta buscó descubrir y estudiar varias características que explicaran la situación actual a través de sucesos o factores acontecidos o vividos en el pasado. La encuesta, por otra parte, quiso recoger información sobre la implementación del PNB proyectada hacia el futuro. Asimismo, por su forma, la encuesta fue de *tipo personal*, puesto que la información se obtuvo mediante un encuentro directo y personal entre el encuestador y el encuestado. En este estudio, se permitió que el encuestado completara la encuesta con la supervisión del encuestador. Por último, y teniendo en cuenta la muestra, esta encuesta fue de *muestreo no probabilístico*, puesto que los participantes se eligieron sobre la base de probabilidades conocidas, con el fin de lograr, no una representatividad de los miembros de una población, sino una elección de sujetos con características necesarias para los intereses de los investigadores (Borges, 2007).

Concretamente, los criterios de selección de este estudio fueron de tipo *intencional y por cuotas* (Méndez, 2007). Por una parte, en las encuestas intencionales se seleccionan casos típicos del universo fundamentados tanto teórica como operativamente. En este estudio, la encuesta buscó información de docentes, coordinadores y rectores de colegios con planes bilingües apoyados por la SED. Por otra parte, en las encuestas por cuotas se investiga un cierto número de los individuos más representativos o adecuados a los fines de la investigación. Para este estudio, las dificultades de tiempo y espacios de los actores de los planes pilotos bilingües precisaron trabajar tan sólo con 24 participantes, quienes representaban satisfactoriamente a directivas y docentes (ver la tabla 4).

Tabla 4. Población y muestra

Universo			
Colegio	Rector	Coordinador	Profesores
Saludcoop Norte	1	1	13
IED José Manuel Restrepo	1	1	8
IED Cundinamarca	1	1	8
IED La Candelaria	1	1	3
Liceo Femenino M N	1	1	3
Muestra*			
Colegio	Rector	Coordinador	Profesores
Saludcoop Norte	1	1	3
IED José Manuel Restrepo	x	x	6
IED Cundinamarca	1	1	3
IED La Candelaria	1	1	2
Liceo Femenino M N	x	2	2

*Nota: la población encuestada correspondió a los rectores, coordinadores y docentes de los cinco colegios distritales seleccionados para este estudio. Estos participantes tienen todos títulos de pregrado en licenciaturas de diferentes áreas, y varios de ellos, títulos de maestría en áreas como Docencia y Pedagogía. Los restantes sujetos están cursando materias de maestría o están en proceso de finalización de trabajo de grado. Todos ellos cuentan con más de quince años de experiencia como docentes del Distrito, y entre 4 y 10 años como directivos de colegios públicos del Distrito. Igualmente, todos ellos han hecho parte del PBB desde el inicio de su implementación en sus respectivas instituciones.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la redacción de las preguntas, los investigadores siguieron la clasificación propuesta por Cabrera y Espín (1986). Para ellos, según el tipo de respuesta que tiene el encuestado, las preguntas pueden ser:

a. Cerradas, las cuales, a su vez, pueden ser:

- De alternativa: dos posibles respuestas, entre las que el sujeto debe elegir una.
- Categorizadas: presentan más de dos alternativas, entre las que el sujeto elige. Estas preguntas, a su vez, pueden ser:
 - Nominales: categorías excluyentes, sin implicar orden entre ellas.
 - Escalares: categorías excluyentes, donde las alternativas se presentan según un orden.
 - Categorías no excluyentes: aquellas en que el encuestado puede elegir más de una alternativa. Estas preguntas categorizadas se presentan con frecuencia, y además, se aconseja que vayan con categoría abierta. A este tipo de preguntas, algunos autores las denominan preguntas mixtas.
 - De valoración: se pide al encuestado que valore una o varias estructuras, de tal forma que la respuesta implica un orden en las categorías que se presentan en el cuestionario.

- b. Abiertas: no representan alternativas como respuesta, sino que el sujeto puede responder por sí mismo lo que desee. Es un sistema más flexible que el anterior al permitir al individuo expresarse con espontaneidad para proporcionar una información mucho más rica y valiosa.

Con base en Cabrera y Espín (1986), la encuesta que se diseñó para este estudio tuvo 9 preguntas abiertas y 17 preguntas cerradas (ver la tabla 5). El anexo A da una idea de la encuesta tal como se aplicó.

Tabla 5. Tipos de preguntas

Sección Antecedentes	
Pregunta 1	Cerrada - categorizada - escalar
Pregunta 2	Cerrada - categorizada - no excluyentes - mixtas
Pregunta 3	Abierta
Pregunta 4	Abierta
Pregunta 5	Cerrada - categorizada - escalar y una sola respuesta
Pregunta 6	Cerrada - de alternativa
Pregunta 7	Cerrada - categorizada - no excluyente
Pregunta 8	Cerrada - categorizada - nominal
Pregunta 9	Cerrada - categorizada - escalar y no excluyente porque puede escoger más de una opción
Pregunta 10	Cerrada - categorizada - escalar y una sola respuesta
Pregunta 11	Cerrada - de alternativa
Pregunta 12	Cerrada - de alternativa
Pregunta 13	Abierta
Pregunta 14	Cerrada - categorizada - nominal y de valoración
Pregunta 15	Abierta
Pregunta 16	Abierta
Pregunta 17	Cerrada - de alternativa
Pregunta 18	Abierta
Sección Recursos y Apoyo	
Marque con una X	Cerrada - categorizada - nominal
Seleccione los recursos (b1) Considera (b2) comentarios	Cerrada - categorizada - escalar Cerrada - categorizada - nominal Abierta
Marque con una x (c1) comentarios	Cerrada - categorizada - de valoración Abierta
Sección Expectativas	
Marque con una X	Cerrada - categorizada - de valoración
Marque con una X (b1) comentarios	Cerrada - categorizada - de valoración Abierta

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información

Puesto que esta encuesta se diseñó incluyendo preguntas tanto abiertas como cerradas, cada una de ellas recibió un análisis diferente. Esta diferenciación en el análisis buscó favorecer la triangulación del estudio, puesto que, como afirma Cowman (1993), la combinación de varios métodos en un mismo objeto o evento permite abordar mejor el fenómeno que se investiga. Siguiendo a Kerlinger y Lee (2002), las preguntas fueron analizadas mediante la elaboración de matriz de datos, conteo de frecuencia e identificación de temas (ver la tabla 6).

Tabla 6. Proceso de análisis de las preguntas

Preguntas abiertas	Preguntas cerradas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Codificar las alternativas de respuesta. 2. Elaborar un libro o matriz de datos. La matriz tiene renglones y columnas. Los renglones representan casos o sujetos en la investigación; las columnas son los lugares donde se registran los valores de las alternativas de respuesta. 3. Llenar físicamente la matriz vaciando las respuestas. Se hacen tantas hojas de codificación como sean necesarias. 4. Generar archivos o carpetas para que el proceso esté listo, para ser analizados a través de frecuencias y/o estadística descriptiva básica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primero, listar y conocer todas las respuestas que los sujetos han dado a la pregunta. 2. Observar la frecuencia con la que aparece cada respuesta. 3. Elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia o que se parecen o son semejantes; esto con el fin de identificar patrones generales de respuesta. 4. Clasificar estas respuestas frecuentes o semejantes en “temas” o “asuntos” de manera lógica. 5. Darle un nombre o título a cada tema o asunto, para diferenciar los patrones generales de respuesta. 6. Asignarle un código a cada patrón de respuesta.

Para el análisis de los resultados, los investigadores también tuvieron en cuenta una serie de pasos sugeridos por Briones (1996). Estos pasos fueron:

- Codificación de preguntas y depuración de la información.
- Preparación de un plan de análisis.
- Selección de técnicas de comparación y diferenciación.
- Interpretación de los resultados (gráficos, tablas, etcétera).
- Preparación y redacción del informe final.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

De acuerdo con el tipo de investigación desarrollada –basada en las percepciones de los rectores, coordinadores y profesores de cinco colegios públicos de la ciudad de Bogotá, los cuales hacen parte del PBB, proyecto liderado por SED Bogotá–, se pudo identificar que existen

múltiples similitudes entre los cinco colegios analizados, en cuanto a los tres aspectos indagados con respecto a la implementación del programa: Antecedentes del Programa en la Institución, Recursos y Apoyo Externo, y Expectativas del Proyecto. A continuación, se presentan los aspectos comunes encontrados en el estudio realizado en las cinco instituciones: IED José Manuel Restrepo, IED Cundinamarca, IED La Candelaria, IED Saludcoop Norte y Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Antecedentes del PBB

Tabla 7. Fragmento de la Sección Antecedentes del PBB

En su opinión, el Programa Piloto Bogotá Bilingüe 2010-2019 es:

Conveniente.	23%
Necesario.	28%
Infundado.	6%
Impuesto.	7%
Positivo para las demás áreas de formación.	6%
Negativo para las demás áreas de formación.	5%
Una propuesta pasajera.	15%
Un asunto de carácter político, no educativo.	10%

El Programa Piloto Bogotá Bilingüe se ha implementado en su IED de la siguiente manera:

En el área de lengua extranjera exclusivamente.	30%
En el área de lengua extranjera y ciencias.	70%
En el área de lengua extranjera y matemáticas.	0%
En el área de lengua extranjera e informática.	0%
En el área de lengua extranjera y artes.	0%
En otra área exclusivamente. ¿Cuál? _____	0%
En todas las áreas de primaria.	0%

Con respecto a los antecedentes del PBB (ver la tabla 7) en los colegios, se logró evidenciar por las respuestas obtenidas que estos colegios hacen parte del Programa porque sus rectores, algunos docentes y la SED tomaron la iniciativa de vincular la institución al Programa, teniendo en cuenta las características y el contexto de la institución. Sin embargo, no se especifican las razones y las características de los colegios por las cuales se tomó tal decisión. En otras palabras, es perceptible que la vinculación de los colegios se hizo más por intereses estratégicos de los rectores y convicciones particulares de docentes que por procesos y prácticas institucionales derivados del diálogo y la planeación.

Por otra parte, por el mayor porcentaje del resultado (72%), se constató que la implementación del Programa en estas instituciones se ha dado sólo en el primer ciclo, correspondiente a los grados preescolar, primero y segundo de primaria, con una implementación que lleva un tiempo de cuatro años, aproximadamente. Las circunstancias de esta implementación no han permitido vincular la población estudiantil y docente en su totalidad ni articular la propuesta curricular de la institución de un modo integral. En cuanto a los objetivos principales del PBB, el 87% de los rectores, coordinadores y docentes aseguraron conocerlos y consideran que estos objetivos se basan en el mejoramiento del nivel de lengua extranjera de los estudiantes para fortalecer su competencia comunicativa. Sin embargo, se evidenció un interés de tipo instrumental en torno al inglés, al verlo como un medio para ampliar tanto las oportunidades académicas como las condiciones de calidad de vida de la institución.

Al evaluar el PBB, un porcentaje menor al 25% considera que el Programa es conveniente, menos del 30% lo considera necesario, y el 15% lo considera negativo para las demás áreas de formación. Estos resultados sugieren que al menos el 50% de la población analizada considera el Programa como una opción favorable tanto para las instituciones como para la ciudad. Los resultados también evidencian que el Proyecto se ha implementado mayoritariamente en L2 como lengua extranjera (70%), y minoritariamente en L2 como lengua extranjera y como lengua de instrucción en ciencias (30%). Estas cifras evidencian una significativa deficiencia en la implementación del Programa a través de procesos transversales entre áreas, situación que tiene implicaciones desfavorables en el logro de un bilingüismo funcional, puesto que reduce el diálogo colegiado y la articulación curricular que la educación bilingüe espera lograr. Así mismo, el 25% de los encuestados sostuvo que la intensidad horaria semanal de lengua extranjera en los colegios aumentó en tres horas semanales aproximadamente, y que en la actualidad el promedio de horas de enseñanza de lengua extranjera en el primer ciclo es de 4 horas. Desde una perspectiva cuantitativa, este incremento es positivo, puesto que los estudiantes tienen un mayor tiempo de contacto con la lengua inglesa. Sin embargo, un acercamiento a la naturaleza y el alcance de las actividades en el aula sugiere la presencia de prácticas tradicionalistas-estructuralistas, lo cual afecta no sólo la calidad del tipo de exposición lingüística, sino el desarrollo de las habilidades necesarias para un usuario competente.

En cuanto a las etapas o fases de implementación del PBB, el 80% sostuvo que dichas etapas han incluido momentos tales como diagnóstico, sensibilización, capacitación docente. Estas etapas han contado con acompañamiento y asesoría de la SED y universidades como la Universidad Distrital y la Universidad Nacional. Tales procesos de acompañamiento y asesoría se han puesto en marcha en grados iniciales a través del apoyo de practicantes de dichas instituciones como profesores de las clases de inglés, y el trabajo de investigadores o docentes de las universidades como diseñadores de un currículo institucional para inglés. Esta diversidad de participantes en el proceso ha derivado en la fragmentación y desarticulación del proceso de implementación de los planes piloto de bilingüismo; situación que ha dificultado la incorporación efectiva del PBB en el discurso y en las prácticas de las instituciones participantes.

Como parte de esta fragmentación, vale la pena resaltar que el 20% dice no tener claras estas etapas de implementación del Programa en su institución, lo cual, pasados cuatro años de implementación, sugiere debilidades en los procesos de familiarización y difusión en y para la comunidad educativa. De igual manera, la población encuestada no mostró claridad en la

identificación de la etapa o fase del Programa en la cual se encuentra el colegio. Así, el 15% consideró que se encontraban en la fase de implementación, mientras que el porcentaje restante (85%) expresó que el Proyecto estaba en una etapa intermedia de capacitación, pilotaje, elaboración de *syllabus* y materiales.

En relación con las acciones o estrategias que han realizado las instituciones para la implementación del PBB y su efectividad, el 65% considera que la intensificación de las horas de lengua extranjera y las salidas de inmersión han sido excelentes, mientras que la asesoría o el acompañamiento de las universidades y la capacitación en lengua (cursos, pruebas, etcétera) han sido buenos o positivos. Estos resultados sugieren la realización de acciones orientadas hacia la cualificación del trabajo docente en torno a aspectos lingüísticos y metodológicos de la lengua inglesa, los cuales dejan de lado el tratamiento de asuntos teóricos, curriculares, institucionales y socioculturales necesarios para la implementación de programas bilingües. Concretamente, se percibe un trabajo escaso con tipos de educación bilingüe; por ejemplo, transaccional, de mantenimiento y de enriquecimiento, lo cual ha limitado las posibilidades de discusión y análisis de actividades y estrategias alrededor de asuntos como la integración social, la conservación cultural o el enriquecimiento lingüístico (Ferguson, Houghton y Wells, 1977). Asimismo, los resultados indican que tanto la dotación de espacios físicos con recursos para el aprendizaje como la asesoría o el acompañamiento de la SED y la presencia de club de conversación necesitan mejorarse o fortalecerse.

En general, tanto los rectores como los coordinadores y profesores encuestados sostienen que los aspectos positivos de la implementación del PBB son:

- la posibilidad de comunicarse en una lengua extranjera teniendo en cuenta el mundo globalizado,
- la mayor visión del mundo de la comunidad educativa,
- el reto personal,
- la oportunidad para los niños y niñas de los colegios públicos de aprender el idioma extranjero,
- la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje de una segunda lengua,
- el aprendizaje continuo entre niños y maestros,
- la utilización de las lenguas, que abren otros campos de conocimiento a los estudiantes, el nivel del ICFES alcanzado en inglés por los estudiantes,
- la mayor vinculación de los docentes en la toma de decisiones,
- la capacitación docente y el fortalecimiento del idioma, y
- las mayores oportunidades para el proyecto de vida de los estudiantes.

Por otra parte, las dificultades más comunes consideradas por los encuestados para el desarrollo e implementación del PBB son:

- el escepticismo,

- la falta de interés y el bajo nivel de lengua de algunos docentes,
- la discontinuidad en la capacitación y formación (interrupción constante),
- la desarticulación del Proyecto en cuanto a sus fases de implementación,
- la poca motivación laboral para los docentes y la insuficiencia de docentes en los colegios,
- la falta de permanencia de los estudiantes y la rotación de los docentes en las instituciones,
- la insuficiencia de recursos físicos, humanos y tecnológicos para la enseñanza de una lengua extranjera, y
- el poco apoyo de los padres de familia en los procesos.

En cuanto a los efectos que ha tenido la implementación del PBB en los miembros de las instituciones, los datos revelaron que:

- el 97% de los encuestados considera que el Programa puede tener efectos positivos en los estudiantes, derivados de mejores posibilidades académicas, gracias a una intensidad horaria en inglés mayor a la de cualquier otro colegio, y mayores posibilidades para su proyecto de vida como consecuencia de altos niveles de motivación e interés por aprender el idioma, capacidad de atención y concentración y disposición para el aprendizaje de la lengua extranjera;
- el 93% de los encuestados siente que el Programa ha surtido efectos en los profesores alrededor de capacitación, oportunidades para aprender, dedicación y compromiso e interés por aprender, mejoramiento del nivel de lengua extranjera, enriquecimiento del quehacer docente en las aulas. Algunos efectos negativos que se evidenciaron fueron: mayor trabajo, presión y desgaste docente, lo cual repercute indudablemente en la existencia de condiciones que resulten propicias para generar resultados de calidad en un ambiente laboral apropiado.
- el 94% de los encuestados cree que el Programa ha impactado en los directivos de las siguientes maneras: disposición para el acompañamiento de procesos, compromiso mediante la asignación de un coordinador del Programa, interés por proveer recursos para fortalecer el Proyecto y preocupación por mejorar el nivel de la lengua extranjera.
- el 82% de los encuestados opina que el Programa ha beneficiado a los padres de familia, puesto que éstos tienden a reconocer el trabajo y apoyar los avances de los estudiantes en inglés, lo cual redundo en un interés por apoyar la continuación del Programa en la institución y el deseo de iniciar o retomar el aprendizaje de una lengua extranjera.
- el 47% de los encuestados manifiesta que no se evidencia ningún efecto visible en el personal administrativo con respecto a la implementación del Programa. Sin embargo, el 37% considera que el Programa ha influido en la disposición de la administración a mejorar su propio nivel de lengua extranjera y a apoyar el bilingüismo desde o a través de procesos institucionales.

A grandes rasgos, estas cifras sugieren que la implementación del Programa ha suscitado efectos positivos en estudiantes, docentes, directivos y padres. Estos efectos han repercutido en su disposición e interés por involucrarse en acciones en pro de la adquisición y el desarrollo

de competencias comunicativas en una lengua extranjera. Sin embargo, las cifras muestran que el Programa no ha tenido un impacto suficiente en el personal administrativo, de servicios y de seguridad. Dicha situación puede afectar la constitución de una comunidad educativa informada y comprometida de manera similar con los procesos y las prácticas que se derivan o se exigen con el trabajo intensivo en lengua extranjera. Este sentido de comunidad permite, entre otras cosas, suministrar el tipo adecuado de ambiente que estimule un apropiado desarrollo cognitivo y emocional orientado hacia el fortalecimiento del aprendizaje del inglés (De Mejía, Tejada y Colmenares, 2006).

Como conclusión de la primera parte de la encuesta (antecedentes de la implementación del Programa), los participantes proponen las siguientes acciones para optimizar la puesta en marcha del PBB:

- la continua capacitación docente, no sólo a nivel de lengua extranjera, sino también a nivel de estrategias didácticas y pedagógicas que favorezcan el aprendizaje bilingüe,
- el seguimiento y la evaluación rigurosos del Programa por parte de la SED y las universidades,
- la unificación de los criterios de implementación del Programa por parte de la SED,
- la asignación de más docentes al proyecto, no sólo de inglés, sino también de otras áreas (Ciencias Sociales),
- la provisión de coordinadores de bilingüismo por ciclos y de mayores estímulos para los profesores que lo implementan,
- la asignación de más y mejores recursos físicos y tecnológicos,
- la vinculación de toda la comunidad educativa al Proyecto y
- el establecimiento de relaciones interinstitucionales que permitan conocer el trabajo y los avances en otras instituciones educativas distritales.

Recursos y apoyo externo del PBB

Tabla 8. Fragmento de la Sección Recursos y Apoyo Externo del PBB

Preguntas	SÍ	NO	NS	NR
1. La Secretaría de Educación ha asignado recursos a su institución por pertenecer al Programa de Bilingüismo.	17 (70,84%)	3 (12,5%)	3 (12,5%)	1 (4,16%)
2. Existe un presupuesto asignado para la financiación del Proyecto Piloto en su institución.	16 (66,67%)	3 (12,5%)	5 (20,83%)	0
3. Se han realizado sesiones informativas sobre la asignación y el manejo de recursos de financiación para el Proyecto Piloto en su institución.	11 (45,83%)	7 (29,17%)	4 (16,67%)	2 (8,33%)

La segunda parte de la encuesta hizo referencia a los recursos y el apoyo externos (ver la tabla 8) que reciben los colegios participantes por la implementación del Programa. Los resultados indican que el 70,84% sostiene que la SED Bogotá ha asignado recursos a su institución por pertenecer al PNB; el 66,67% manifiesta que existe un presupuesto asignado para la financiación de proyectos pilotos en su institución, y el 45,83% afirma que se han realizado sesiones informativas sobre la asignación y el manejo de recursos de financiación para los proyectos pilotos. Estos resultados sugieren que un porcentaje importante de los encuestados tiene la percepción de que la SED dispone de un presupuesto fijo y estable para la implementación del Programa; presupuesto que otorga recursos extras a las instituciones vinculadas al PBB. Sin embargo, no se evidencia un conocimiento exacto de esta asignación presupuestal ni de su ejecución. Es decir, no parece haber información de primera mano sobre la cantidad de dinero con la que se cuenta y cómo se planea, ejecuta y evalúa este dinero.

En cuanto a ejecución e inversión de recursos asignados a las instituciones educativas, los encuestados manifestaron que el mayor porcentaje se destina a la compra de grabadoras, televisores y reproductores DVD, seguida de la creación o el mantenimiento de un Centro de Recursos de Idiomas (CRI) o la compra de *video beams*. Por otra parte, los datos sugieren que el presupuesto no se emplea de manera frecuente en libros de texto para las clases o en libros especializados en lengua extranjera, material audiovisual, recursos para uso con acceso a internet o tableros inteligentes. Al respecto, el 78% considera que la subutilización de estos recursos se evidencia sobre todo en la poca explotación que se hace de los centros de recursos de idiomas (CRI). Tal subutilización se asocia a:

- la falta de formación y capacitación en su utilización,
- la dificultad para el acceso a internet,
- la presencia de equipos obsoletos y/o poco adecuados para la enseñanza de lengua extranjera,
- la insuficiencia de los recursos que los componen, y
- la falta de personal asignado para su administración.

Al hablar de apoyo externo, el 92% de los encuestados considera que la ayuda recibida por parte de SED Bogotá y algunas universidades ha resultado adecuada. Sin embargo, los participantes estiman que el apoyo desde instituciones como el MEN, embajadas, organizaciones no gubernamentales y empresas privadas necesita ser mejorado de manera drástica pues su acercamiento a la población docente y estudiantil es limitado y desarticulado. Vale la pena anotar que este apoyo se ha centrado en acciones tendientes a la simple provisión de materiales, asesorías y capacitación docente. Esta provisión se ha enmarcado en un enfoque racionalista de corte vertical o descendente, en el cual se procura homogeneizar o estandarizar prácticas y procesos de acuerdo con lineamientos generales dictados por estamentos u organizaciones de nivel macro. Este tipo de estrategias tienden a promover una perspectiva instrumental del aprendizaje de lenguas extranjeras centrada en términos como competitividad, capital humano, globalización, etcétera. En últimas, estas estrategias de apoyo se alejan de discursos y prácticas centrados en el desarrollo de formas más diversas de percibir la riqueza del mundo y de entender la complejidad de la realidad (Correa y Usma, 2013).

Expectativas sobre el PBB

Tabla 9. Fragmento de la Sección Expectativas sobre el PBB

Marque con una equis (X) la opción que describa Su percepción respecto a sus expectativas sobre el Proyecto Piloto Bogotá Bilingüe en Su institución. 5: Mucho mejor 4: Mejor 3: Igual 2: Un poco peor 1: Mucho peor	
Aspecto Como resultado de las acciones y estrategias que se vienen implementando en las IED que conforman el Proyecto Bogotá Bilingüe,	Promedio
El nivel de dominio de la lengua extranjera de los profesores será...	3,86
El nivel de dominio de la lengua extranjera de los estudiantes será...	4,22
La calidad de las clases será...	4,10
El nivel académico de los profesores será...	3,97
El crecimiento profesional docente será...	4,08
Los procesos de aprendizaje de los estudiantes serán...	3,93
El desempeño profesional de los docentes será...	4,09
El desempeño estudiantil en general será...	3,70
El ambiente bilingüe del colegio será...	4,02

La tercera parte del estudio se basaba en las expectativas y los resultados de las acciones y estrategias que se vienen implementando en las instituciones con el desarrollo del PBB (ver la tabla 9). Al respecto, los datos sugieren que los rectores, coordinadores y profesores creen que:

- el nivel de lengua de estudiantes de los colegios públicos en Bogotá será bueno al igual que lo serán sus perspectivas profesionales, el crecimiento profesional docente y la calidad de las clases (92%),
- el nivel de dominio de lengua extranjera de los profesores, el nivel académico de los profesores, los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño estudiantil en general se mantendrán similares a los actuales (90%), y
- el nivel de lengua extranjera de estudiantes egresados de colegios públicos y la enseñanza completa en lengua extranjera de clases de inglés o ciencias son situaciones con cierto nivel de dificultad por alcanzar (85%).

Los resultados sugieren un nivel alto de empatía con respecto a las posibilidades que puede brindar el Programa a la comunidad educativa. Estas expectativas pueden sobredimensionar las posibilidades reales del PBB, puesto que su éxito va de la mano de la realidad de las instituciones públicas, la cual depende tanto de factores internos como externos que rodean las relaciones y el contexto de los diferentes participantes involucrados. Al respecto, Maturana (2011) sostiene que hablar de la realidad escolar de las instituciones educativas distritales conlleva analizar facto-

res contextuales, actores involucrados y oportunidades educativas. Para él, factores tanto inter-subjetivos propios de los participantes (percepciones, actitudes, motivaciones, etcétera) como factores extrínsecos característicos del contexto (tiempo de clase, acceso y uso de recursos, desarrollo profesional, etcétera) son variables que suelen desconocerse o minimizarse cuando se planean, implementan y valoran proyectos educativos.

DISCUSIÓN

Este proyecto de investigación permitió una aproximación a las percepciones de los rectores, coordinadores y profesores de cinco colegios públicos de Bogotá con respecto a la implementación del PBB, programa al cual se encuentran vinculadas estas instituciones. Esta aproximación conllevó la descripción y la interpretación de tres aspectos de la implementación de proyectos pilotos de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) (Antecedentes del Proyecto en la Institución, Recursos y Apoyo Externo, y Expectativas del Proyecto). Los resultados obtenidos a través del estudio coinciden además con algunas de las conclusiones establecidas en otros estudios realizados en la ciudad sobre el Programa Nacional de Bilingüismo y Planes Pilotos en colegios públicos (ver Correa, Usma y Montoya, 2014; Cárdenas y Miranda, 2014). Por lo anterior, las conclusiones de este proyecto se presentan a partir de los tres aspectos propuestos en las encuestas aplicadas para su análisis. Inicialmente, se analizan el proceso inicial de implementación del Proyecto, vinculación del colegio, tiempo de implementación, características generales, acciones y estrategias, entre otros. Luego, se examinan aspectos referentes a los recursos y el apoyo externo. Por último, se discuten las expectativas con respecto a su implementación y desarrollo.

1. Antecedentes

A. Vinculación de los colegios al Programa Bogotá Bilingüe

De acuerdo con los resultados obtenidos, los colegios hacen parte del PBB porque tanto el rector como los profesores y la SED tomaron la iniciativa de vincular la institución al proyecto, basados en el criterio de características propias del colegio. Al respecto, los resultados del estudio realizado por Rodríguez (2011a) demuestran que uno de los aspectos trascendentes en la implementación de proyectos bilingües es la apreciación que tienen docentes y directivos de los colegios sobre la importancia de tener en cuenta los contextos y las realidades para la aplicación de la política de bilingüismo. En otras palabras, es importante que todos los actores involucrados en el proceso reconozcan como pertinente la educación de lengua extranjera, ya sea por considerarla cercana a su contexto real o por tener un interés o una motivación altos para su enseñanza-aprendizaje. De lo contrario, es difícil que el alcance de la implementación de proyectos pilotos sea positivo, y, en consecuencia, sus objetivos no podrán ser alcanzados de modo satisfactorio.

De igual manera, es necesario resaltar el nivel o tipo de conocimiento sobre los objetivos principales y las etapas o fases del Programa. Los resultados encontrados sugieren un conocimiento dispar e impreciso por parte de los miembros de la comunidad encuestados. Esta situación se asemeja a la registrada por el estudio de Miranda y Echeverry (2011), quienes detectaron que un porcentaje representativo de la comunidad educativa no sabe las razones por las cuales su institución hace parte de Programas Bilingües. Por otra parte, los resultados del estudio de Rodríguez (2011a) muestran la influencia que tiene entre los diferentes actores de la institución (internos y externos) la comunicación asertiva y constante, para el desarrollo exitoso del PBB, pues esta comunicación posibilita una adecuada articulación entre las decisiones y las acciones por realizar para la implementación y desarrollo del Programa.

Por lo tanto, es de vital importancia reconocer que parte del éxito de la implementación del PBB depende no sólo de las decisiones y acciones de la SED y de los directivos, sino también del esfuerzo, el interés, el apoyo y el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa por entender, asumir y comprometerse con las razones y los propósitos que justifican la implementación de proyectos pilotos de bilingüismo o intensificación del inglés. Si tal comprensión y acuerdo conceptual no están presentes, existe la posibilidad de que se generen dificultades para la apropiación y la ejecución institucionales.

Es preciso, entonces, que los directivos, docentes de colegios pilotos y la SED Bogotá adopten un estilo de gestión más incluyente, con la cual se oriente y articule la implementación de una política con los proyectos de la institución y se genere mayor apropiación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. En consecuencia, es conveniente que las instituciones educativas distritales que participen en el PBB incluyan una descripción precisa tanto en la misión y visión de la institución como en su PEI sobre la posición del colegio con respecto tanto a educación bilingüe y fortalecimiento de competencias en lenguas extranjeras como a su implementación y articulación institucionales.

B. Fases de implementación y evaluación del Plan Piloto Bogotá Bilingüe

La información obtenida en este estudio permitió evidenciar que no existe claridad sobre el proceso de implementación del PBB entre los directivos, los coordinadores y los docentes de las instituciones. Las respuestas sobre las fases de implementación del Proyecto recibidas por parte de los docentes y rectores fueron poco precisas. Algunos de ellos afirmaron desconocer la existencia de etapas para el desarrollo del bilingüismo a nivel de instituciones. Otros han asumido que aún se encuentran en una primera fase de familiarización, mientras que unos cuantos creen que se encuentran en la fase de consolidación. Igualmente, las diferencias halladas en cuanto a la implementación del PBB en primaria y secundaria en las mismas instituciones manifiestan una baja articulación del Programa con los procesos internos de los colegios. Estas diferencias sugieren, entonces, una falta de lineamientos generales para la implementación del Programa, incluidos las etapas o fases por seguir, los objetivos graduales que se esperan y los procesos de seguimiento y evaluación respectivos.

Al analizar el seguimiento y la evaluación del Programa, este estudio coincide con el trabajo presentado por Rodríguez (2011a), por cuanto se expone que, más allá del ejercicio interno de

evaluación en cada uno de los cursos, el trabajo comparativo del desempeño en la asignatura de inglés y la revisión anual de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de estado, los colegios no cuentan con mecanismos institucionales rigurosos y sistemáticos de evaluación y seguimiento al proceso de implementación de PNB.

Vale la pena anotar que, en cuanto a la evaluación del PBB, la mayoría de los rectores y profesores sostienen que no conocen las herramientas ni los mecanismos dispuestos por la SED para la evaluación del proceso. No obstante, consideran que los estudiantes han alcanzado mejores desempeños en el dominio del idioma extranjero, entre otras razones, porque, además de más horas de clase, las instituciones han propiciado espacios adicionales reflejados en actividades culturales que han buscado favorecer una mayor apropiación de la lengua extranjera. Tales iniciativas son positivas pero deben responder a un trabajo riguroso y sistemático de planeación y evaluación del Programa; trabajo que implica una justificación y una metodología clara, en las cuales se precisen los objetivos y los tiempos para su alcance (López, Peña y Guzmán, 2011).

Igualmente, es importante señalar que, aunque el Acuerdo 253 de noviembre de 2006 estableció los criterios básicos para la orientación, el seguimiento y la evaluación del Programa Bogotá Bilingüe, no se encuentra en copia dura o digital un documento oficial y público en el que se hayan definido y proyectado las fases, las metas, las acciones y los procedimientos o las herramientas de evaluación y seguimiento. Es decir, las instituciones educativas distritales no cuentan con un conjunto de indicadores precisos que permitan la valoración sistemática del Programa en sus diferentes momentos de desarrollo. Los documentos existentes ofrecen una amplia serie de lineamientos y políticas generales que, se espera, guíen la implementación de programas bilingües en colegios distritales (Ver López, Peña, De Mejía, Mejía, Fonseca y Guzmán, 2009). Sin embargo, no se han realizado jornadas de socialización o discusión de estos textos por parte de la SED Bogotá, lo cual reduce el uso efectivo de esta información en las jornadas de planeación y proyección de las comunidades educativas de las instituciones distritales.

Por lo tanto, para el logro de una mejor articulación y el seguimiento del PBB en todos los niveles se sugiere la concreción o la especificación de los objetivos del proyecto, sus fases de desarrollo y los instrumentos de evaluación del mismo. Tal esfuerzo permitiría establecer mayor claridad en toda la comunidad educativa de los colegios pilotos sobre las rutas por seguir y las metas por alcanzar. La definición de mecanismos de seguimiento y control establecidos a partir de la formulación de indicadores tanto cualitativos como cuantitativos permitirá medir el grado de avance en cada una de las etapas del Proyecto y favorecerá la toma de decisiones oportunas basadas en información confiable.

C. Características de la implementación del Plan Piloto Bogotá Bilingüe

- Docentes

Con respecto a la percepción de los profesores sobre la implementación del PBB, se evidencia que algunas de las mayores dificultades que ellos reconocen están relacionadas con su competencia para el dominio de la lengua extranjera y su formación metodológica y didáctica para el desarrollo del bilingüismo. Sin embargo, identifican otros factores externos que influyen también de manera negativa en el proceso, tales como la intensidad horaria,

los recursos disponibles y la falta de apoyo de padres de familia (Cárdenas, 2006). En este sentido, Maturana (2011) afirma que uno de los temas más relevantes en el camino hacia el bilingüismo es el personal docente suficiente en número y formación académica. Reconoce que los docentes son parte del eje central de la implementación y que para lograr los objetivos de manera adecuada, los docentes deben estar suficientemente motivados respecto a remuneración y carga laboral.

De igual forma, es importante señalar que la formación docente debe ser continua y no puede limitarse sólo al desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Es decir, la formación docente debe incluir capacitación sobre metodologías para la enseñanza de lengua extranjera, teorías y enfoques del bilingüismo, educación bilingüe, interculturalidad, y promover procesos de empoderamiento y necesidad de cambio. Además, esta formación debería incluir posibilidades para la investigación educativa en contextos específicos.

Por otro lado, el estudio muestra un alto porcentaje en la percepción de los docentes y rectores que consideran como insuficiente la cantidad de profesores que cuentan con la preparación requerida para el dominio de lengua extranjera y con metodologías de enseñanza para lengua extranjera asignadas a los colegios vinculados al Proyecto. Al respecto, los resultados de este estudio coinciden con los expuestos en el trabajo de López, Peña, De Mejía, Mejía, Fonseca y Guzmán (2009), en el cual se señalan la falta de personal suficiente y el carácter transitorio o provisional de los docentes vinculados a las instituciones. Estas situaciones se añan a dificultades tales como la falta de cualificación sobre metodologías de enseñanza y evaluación de lengua extranjera, la escasez de tiempo institucional para asumir nuevos proyectos en equipo, y la poca equivalencia entre la remuneración salarial y el grado de compromiso profesional que demanda un proyecto de bilingüismo.

- Intensidad horaria

De acuerdo con los porcentajes obtenidos a través del análisis de la información recolectada en este estudio, los rectores, coordinadores y profesores de los colegios consideran que la intensidad horaria semanal de lengua extranjera aumentó en tres horas semanales aproximadamente con respecto a los años anteriores. Sin embargo, cabe señalar que los docentes reiteran que esta intensidad horaria resulta contraproducente para el desarrollo y el alcance de los ambiciosos objetivos del PPB. Tres horas a la semana no logran surtir un efecto suficiente en el proceso de adquisición de competencia comunicativa en lengua extranjera, más aún cuando estas horas se ven minadas, no sólo por prácticas tradicionalistas, sino por un sinnúmero de actividades extracurriculares. Esta afirmación coincide con lo sustentado en el trabajo de Miranda y Echeverry (2011), en el cual se presenta como una necesidad imperiosa el reconocimiento por parte del MEN, las Secretarías de Educación y los directivos de las instituciones de la relación directa entre las horas de instrucción y el desarrollo de la competencia comunicativa; aún más si éstos esperan que se alcancen los niveles de lengua establecidos por el Marco Común Europeo (Council of Europe, 2001).

En este mismo sentido, se sugiere la determinación por parte de estas entidades de un número satisfactorio –mas no estandarizado– de horas semanales para primaria y secundaria, que considere la relación entre tiempo y competencia y las especificidades de

los contextos. Igualmente, se recomienda la creación de programas de desarrollo profesional dirigidos a directivos y docentes, sobre gestión y, de manera específica, sobre las formas de implementación de la política por parte de las universidades, con el fin de generar condiciones más apropiadas para el aprendizaje de la lengua extranjera y el logro del bilingüismo. Por lo tanto, aspectos como la revisión de la intensidad horaria asignada para las clases de inglés, la planeación de actividades adicionales a la clase y la verificación del trabajo articulado entre áreas o disciplinas son aspectos que se deben saber y poder gestionar de manera más apropiada.

- **Asignaturas**

Un pequeño porcentaje de los encuestados sostiene que el PBB se ha implementado en el área de área de lengua extranjera y ciencias, y muchos de ellos afirman que este trabajo se ha realizado en el área de lengua extranjera únicamente. Esta situación evidencia una significativa deficiencia en la implementación, y el favorecimiento a otras áreas del trabajo bilingüe, lo cual va en contravía del trabajo interdisciplinario que se espera lograr en proyectos educativos de esta índole. Estos resultados coinciden con lo señalado por Rodríguez (2011b), quien asegura que el bilingüismo en los colegios está orientado fundamentalmente al desarrollo de la asignatura de inglés, en la cual se trabajan algunos contenidos temáticos que permiten, en ciertos casos, un mejor desempeño en la competencias comunicativa de los estudiantes. Una de las razones por la cual se presenta esta situación es la dificultad que presentan los colegios para encontrar docentes bilingües en áreas distintas a la de idiomas. Dicha dificultad sugiere una formación inadecuada por parte de los programas de licenciatura en lengua inglesa de la región y del país, quienes deberían haber ajustado sus currículos para la formación de docentes de lenguas con el conocimiento y la preparación suficientes para enseñar contenido en inglés.

La implementación del Programa sólo en la asignatura de inglés, y con excepciones en el área de ciencias, podría indicar la existencia de vacíos conceptuales respecto al concepto de bilingüismo. Se puede inferir que de alguna manera existe una visión limitada de este concepto, relacionado casi exclusivamente con el dominio de la lengua extranjera. No obstante, cabe señalar que en el campo de la lingüística, y a partir de los modelos teóricos que apoyan los procesos enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el concepto de bilingüismo supera la idea única de dominio de un idioma extranjero e implica, entre otros aspectos, la posibilidad de aproximarse a otras áreas del conocimiento, culturas, realidades e ideologías, y al fortalecimiento mismo de la lengua materna a través de aproximaciones como la bialfabetización y la interculturalidad (Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012).

- **Metodología**

La concepción de los docentes en relación con la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras es que no disponen de las herramientas metodológicas esenciales para promover la implementación del PBB desde sus espacios de clase. Afirman no poseer la formación suficiente ni actualizada en torno a estrategias didácticas que les permitan avanzar positivamente en el logro de los objetivos del Programa. Por otra parte, las estrategias didácticas más implementadas en las instituciones por los docentes

de lengua extranjera se basan en estrategias tradicionales de instrucción, repetición y asociación, y algunas pocas alternativas basadas en el uso de los recursos tecnológicos disponibles y la lúdica. Al respecto, Pal (2010) indica que estas acciones parecen no responder a secuencias didácticas sólidas que procuren suscitar experiencias formativas enriquecedoras con base en las necesidades y condiciones de aprendizaje y los propósitos de la educación bilingüe.

Con respecto al desarrollo de las clases, no se evidencia una articulación entre las prácticas y los discursos de los cinco colegios. En algunos, las clases de inglés se apoyan en el uso de un texto guía, mientras que en otros sólo se cuenta con el material (guías) elaborado por los mismos docentes para el desarrollo del proceso. En otros, el trabajo se enfoca al desarrollo de habilidades comunicativas en primaria, mientras que algunos buscan enfatizar el desarrollo de competencias académicas en bachillerato. Cabe señalar, además, que en algunos casos no se evidencian acuerdos institucionales explícitos con respecto a la metodología y el uso de materiales, ni siquiera en las dos jornadas de una misma institución, lo cual advierte sobre una falta de articulación en cuanto a la implementación de estrategias metodológicas, la formación de los docentes y los materiales utilizados. Esta falta de unidad de las comunidades educativas va en contravía no sólo de la asunción de la lengua no como un fin en sí misma sino como un medio para la concesión de objetivos comunicativos, sino también del favorecimiento de la enseñanza de contenidos tomados de las disciplinas académicas; factores institucionales que contribuyen positivamente a la reflexión en torno a la relación entre objetivos lingüísticos y objetivos de aprendizaje académico y la claridad conceptual con respecto a las perspectivas del programa de bilingüismo adoptado por el colegio (Arango, 2010).

Con base en algunas de las propuestas de Dávila (2012) y López, Peña, De Mejía, Mejía, Fonseca y Guzmán (2009), se sugiere mayor precisión en las disposiciones del Programa con respecto a la metodología y las estrategias didácticas y pedagógicas para su implementación, a fin de lograr claridad al respecto y mayor articulación discursiva. Asimismo, se recomienda la especificidad en la capacitación y formación de los docentes en relación con la educación bilingüe y sus implicaciones; el diseño de proyectos interdisciplinarios que incluyan espacios externos a la institución y el contexto específico de los estudiantes; la generación de espacios para los docentes, en los cuales se pueda realizar un trabajo sistemático y articulado orientado a la planeación, ejecución y evaluación de estos proyectos interdisciplinarios para homogenizar las estrategias metodológicas, los materiales, la evaluación del proceso, entre otros. Por último, es imprescindible el reconocimiento de la importancia de la lengua materna en los procesos de aprendizaje de lengua extranjera. En consecuencia, se propone adoptar una modalidad de programa bilingüe que inicie un proceso de bilingüismo desde el primer ciclo en forma lúdica, fortaleciendo tanto el inglés como la lengua materna (español), y luego, desde 3° de primaria (consolidación de procesos de lectura y escritura en ambas lenguas –bilingüismo–), introducir gradualmente una o dos áreas diferentes en inglés (ver Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012, para mayor información al respecto).

2. Recursos y el apoyo externo

Con referencia a los recursos y apoyo externo que reciben los colegios por la implementación del PBB, de manera general, tanto rectores, coordinadores como profesores afirman que SED Bogotá sí ha asignado recursos a sus instituciones por pertenecer al Programa, pero que éstos no son suficientes para las metas por alcanzar teniendo en cuenta los contextos específicos y las condiciones de las instituciones. Igualmente, sostienen no conocer con exactitud la asignación presupuestal ni los parámetros para su ejecución. Al hablar de recursos físicos y didácticos, los encuestados destacaron las grabadoras, los televisores, los reproductores DVD y los videos beams.

Por otra parte, los participantes señalaron una disposición o acceso bajos a Centro de Recursos de Idiomas (CRI), al igual que a libros de textos para las clases o a materiales especializados para la enseñanza de lengua inglesa. La subutilización de estos recursos especializados se relaciona con la falta de formación y capacitación para su administración, la dificultad para el acceso a internet, la presencia de equipos obsoletos y/o poco adecuados para la enseñanza de lengua extranjera, la insuficiencia de los equipos que los componen (capacidad para atender el número de estudiantes) y la falta de personal asignado para su administración. Estas deficiencias en cuanto a recursos físicos y didácticos pensados de y para instituciones y estudiantes colombianos son una de las áreas en la que, según Rodríguez (2011a), proyectos derivados del PNB tienen mucho por hacer para que el aprendizaje de lenguas extranjeras y el bilingüismo puedan ser realmente exitosos en el país. Asimismo, estas deficiencias están afectando la consecución de enfoques que favorezcan a los programas bilingües al permitir un trabajo efectivo tanto con el aprendizaje de contenidos como con el diseño de materiales que permitan la integración curricular.

Con respecto al apoyo externo, la información recopilada permite entrever que se han recibido asesorías y acompañamientos centrados en el mejoramiento del nivel de lengua y la capacitación docente en cuanto a estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, los datos no sugieren ni ilustran procesos de reflexión e investigación curricular desde y para las instituciones educativas distritales. Concretamente, no existe evidencia sobre colaboración externa en la realización de proyectos institucionales que a nivel de primer ciclo exploren no sólo la incidencia de factores personales derivados de la edad de los estudiantes y las circunstancias contextuales derivadas de los contextos escolares, sino los enfoques o métodos más adecuados para dar respuesta a las necesidades comunicativas del uso de la L2 tanto a nivel social como educativo. En otras palabras, no parece haber pruebas de experiencias institucionales realizadas en torno a la capacidad de las instituciones educativas distritales para poder conjugar la enseñanza-aprendizaje tanto de lo comunicativo como de lo académico en el currículo formativo en inglés. Esta situación es uno de los retos más apremiantes que, para Fandiño y Bermúdez (2012), tienen, en general, el PNB y, en particular, el PBB. Para estos autores, proyectos que buscan responder a los intereses de la educación bilingüe o de fortalecimiento de lengua extranjera deben poder ilustrar de manera conceptual y procedimental el trabajo con dos tipos de competencias diferentes pero complementarias en la formación bilingüe: una competencia comunicativa general y una competencia más de carácter académico.

3. Expectativas

En relación con las expectativas, resultado de las acciones y estrategias que se vienen desarrollando en las instituciones con la implementación del PBB, este estudio concluye que la percepción al respecto es que existe la confianza de que para 2019 se podrán evidenciar un mejor nivel de dominio de la lengua extranjera de los estudiantes, una mejor calidad de las clases de lengua extranjera, un mejor desempeño profesional por parte de los docentes y un ambiente más bilingüe en los colegios. Por el contrario, se considera que no habrá mayores cambios en el nivel de dominio de la lengua extranjera de los profesores, los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño académico de los estudiantes en general.

La desigualdad en estas expectativas sugiere que la gestión escolar y la implementación del Programa en colegios públicos no deben perder de vista al ser humano como centro de todos los procesos, ni el compromiso que se tiene con la sociedad en relación con el fomento de una educación integral, en la que la formación en la lengua extranjera es sólo un componente. La búsqueda de una mejor calidad de vida tanto para los estudiantes como para los docentes es el fin, pero los procesos mediante los cuales se logra ese fin son tan importantes o más que el fin mismo. Al respecto, Sánchez y Obando (2008) argumentan que el éxito de programas o proyectos derivados del PNB depende de varios factores, algunos de los cuales no están relacionados con políticas o con estándares, sino con condiciones de aprendizaje y requisitos académicos necesarios para la adquisición efectiva de una nueva lengua. Para ellos, las dificultades que viven los Programas de bilingüismo en Colombia no se relacionan con una falta de interés o de nivel de lengua de los profesores colombianos, sino que se derivan de la necesidad de mejorar las condiciones en las que la enseñanza y el aprendizaje toman lugar en Colombia y de revisar profundamente el currículo de primaria y bachillerato en los colegios públicos. Igualmente, estos autores recuerdan la importancia de introducir cambios graduales en los sistemas educativos de manera justa, apoyados en sólidas políticas estatales.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio realizado en los cinco colegios públicos del distrito vinculados al PBB en el área de inglés y francés (IED José Manuel Restrepo, IED Cundinamarca, IED La Candelaria, IED Saludcoop Norte y Liceo Femenino Mercedes Nariño) permitió reconocer las percepciones y opiniones con respecto a tres aspectos fundamentales en la implementación del Programa: antecedentes, recursos y apoyo externo, y expectativas. A continuación, se presentan algunas sugerencias para que los colegios pilotos del distrito puedan alcanzar positivamente los objetivos propuestos por el Programa, señalando algunos de los retos que deben superar sus comunidades educativas:

1. Realizar un diagnóstico riguroso sobre la situación real de los colegios en la ciudad de Bogotá, el cual puede permitir una visión más objetiva de las condiciones y los requerimientos para la implementación del PBB. Este diagnóstico debe trascender la simple caracterización de la población docente y estudiantil y la clasificación de niveles de lengua. Por el contrario,

este proceso debe permitir reconocer la naturaleza de los procesos y las prácticas docentes, estudiantiles e institucionales en torno a lengua materna, lengua extranjera, interculturalidad y bialfabetismo.

2. Asumir una posición clara frente al enfoque por seguir con respecto al fortalecimiento de la lengua materna (español) en los procesos de educación bilingüe (inglés). Esto con el fin de lograr una real competencia comunicativa que otorgue el mismo estatus e importancia al desarrollo de las dos lenguas.
3. Considerar el bilingüismo como uno de los ejes transversales del currículo, de manera que éste logre involucrar todas las áreas del conocimiento. Esta transversalidad dará espacio y tiempo a diálogos y análisis colegiados que pueden prosperar de la mano de una planeación y evaluación rigurosas y, sobre todo, del trabajo permanente de los docentes y directivos de la institución.
4. Definir el programa de bilingüismo como un área estratégica de importancia central para la institución, y asignar la coordinación del programa bilingüe a una persona visible para toda la comunidad educativa, y al grupo interdisciplinario, la responsabilidad del alcance de los objetivos.
5. Desarrollar actividades que involucren a toda la comunidad educativa (funcionarios y personal de servicios, padres de familia, vecinos, etcétera), en las cuales se favorezcan el interés y la motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera y se genere mayor explotación y uso adecuado de los recursos de la institución. Estas actividades, a su vez, promoverán una mayor participación y comprensión por parte de toda la comunidad de los procesos implementados por la SED, la institución y los docentes.
6. Diseñar e implementar estrategias que generen mayor interés y motivación en los estudiantes para el aprendizaje de la lengua extranjera, pues según los resultados obtenidos en el estudio, éste es un factor negativo para el logro de los objetivos del Programa. En especial, se deberá velar por el desarrollo tanto comunicativo como académico en las áreas curriculares donde se usa el inglés como lengua vehicular. Concretamente, se recomienda a SED Bogotá auspiciar un estudio que explore la distinción que Cummins (1984) hace entre el desarrollo de las destrezas comunicativas, básicas, interpersonales (BICS), y el de la competencia lingüística cognitiva y académica (CALP). Tal distinción favorecería la concreción de estrategias didácticas y curriculares que permitan el desarrollo articulado tanto de la dimensión comunicativa e interpersonal como de la dimensión cognitiva y académica de L1 y L2.
7. Otorgar a las instituciones la posibilidad de definir el perfil de los docentes que requieren, en coherencia con el PEI, la estructura organizativa de la institución y las necesidades y las exigencias de la comunidad. De igual manera, promover el diseño de estándares internos para el desempeño de los profesores de inglés, lo cual puede contribuir al establecimiento de planes de mejoramiento y desarrollo profesional que incidan positivamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.
8. Ampliar la cobertura de los programas actuales de formación en inglés a todos los docentes tanto de L1 como de contenidos (ciencias, sociales, educación física, etcétera), a través de discusiones,

reflexiones y análisis de metodologías y evaluaciones pensadas para y desde la enseñanza bilingüe, especialmente para estudiantes de primer ciclo.

9. Privilegiar y fortalecer el trabajo interdisciplinario y la propuesta de proyectos pedagógicos que faciliten la coordinación entre las diferentes áreas e incluyan todos los niveles y las jornadas de una misma institución.
10. Asegurar la continuidad en la institución de los logros y los aprendizajes individuales y colectivos obtenidos con la implementación del Programa Bilingüe.
11. Crear salones y espacios bilingües con recursos suficientes y material auténtico, en los cuales se fomenten el uso y el desarrollo de las dos lenguas (extranjera y materna) a través de la simulación de actividades o situaciones reales, clubes de conversación, actividades lúdicas, entre otros.
12. Incentivar el uso de recursos físicos con los que cuenta el estudiante, para promover el proceso de aprendizaje a través de lectura y la escritura en las dos lenguas.

En general, teniendo en cuenta que los procesos de educación bilingüe y fortalecimiento de lengua extranjera son continuos y complejos, es importante que se informe a toda la comunidad sobre las fases del proyecto, los propósitos institucionales, los procesos estudiantiles, las prácticas docentes y los instrumentos de evaluación que se emplearán para desarrollar y fortalecer, entre otros, la suficiencia lingüística, la competencia comunicativa, el bialfabetismo y la interculturalidad. Al respecto, es importante tener presente que la cuestión de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela no tiene que ver tanto con discusiones sobre si hay o no la necesidad de hacerlo. En su lugar, el meollo del asunto gira en torno a reflexiones sobre cómo, cuándo y dónde hacerlo. Como afirman Roca y Manchón (2006), una de las recomendaciones más sensatas es que el trabajo con lenguas extranjeras en la escuela se debe iniciar tan pronto como las condiciones materiales, sociales y educativas favorezcan la posibilidad de una experiencia de aprendizaje positiva. Una experiencia formativa que les permita a las instituciones educativas distritales en pleno propender al desarrollo humano integral y sustentable a través de la adquisición articulada y exitosa de dos o más lenguas.

Los hallazgos de este estudio sugieren que las percepciones de los miembros de la comunidad educativa, en este caso directivas y docentes, son una cuestión que debe abordarse de manera más profunda por la comunidad académica de la ciudad. Esta aproximación permitirá superar políticas instrumentalistas y proyectos programáticos caracterizados por el desconocimiento de la voz de los actores del proceso. Igualmente, dicha aproximación favorecerá una reconfiguración o reinterpretación del discurso y las prácticas que sustentan el Programa en su totalidad. De esta manera, se favorecería el no caer en acciones y decisiones aisladas al vaivén de los intereses de las administraciones distritales o las directivas escolares de turno. En últimas, este tipo de trabajo puede:

[...] iluminar la toma de decisiones que permitan ajustar las acciones, los procedimientos y los mecanismos del PNB y el PBB. Tales mejoras requieren [...] un compromiso colectivo por trabajar juntos con el fin de garantizar una enseñanza exitosa y un aprendizaje valioso de las lenguas extranjeras. (Fandiño, 2014, p. 233)

REFERENCIAS

- Adediwura, A. & Tayo, B. (2007). Perception of teachers' knowledge, attitude and teaching skills as predictor of academic performance in Nigerian secondary schools. *Educational Research and Review*, 2 (7), 165-171.
- Alarcón, L. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. Colección Pedagógica Universitaria, 29, 139-165. Disponible en http://148.226.12.104/bitstream/123456789/5768/1/el_fenomeno_del_bilinguismo.htm
- Arango, L. (2010). Revisión del programa de bilingüismo de un colegio en transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1 (1), 69-87.
- Arevana, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Chila: Universidad ARCIS.
- Arnal, J., Del Rincón D. y Latorre A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arnau, J. (1995). Fundamentos del método. Metodología de investigación en psicología. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. (eds.), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 45-66). Madrid: Síntesis.
- Baker, T. L. (1997). *Doing social research* (Second edition). New York, USA: McGraw-Hill.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica (3ra edición)*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Borges, A. (2007). Diseño y análisis de encuestas. Recuperado el 5 de diciembre de 2014, del sitio web de la asignatura Diseños de investigación de Universidad de La Laguna. Disponible en http://aborges.webs.ull.es/encuesta_com.pdf
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Cabrera, F. y Espín, J. (1986). *Medición y evaluación educativas*. Barcelona: PPU.
- Cárdenas, M. L. (2006). *Bilingual Colombia. Are we ready for it? What is needed?* Proceedings of the 19th Annual English Australia education Conference, Perth, Australia. Disponible en http://www.academia.edu/1833795/Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed
- Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17 (1), 51-67.
- Carlson, A. (2011, April 23). *Issues in adding biliteracy to bilingualism and biculturalism*. Paper presented at Nagoya conference on multiculturalism. Nagoya international school, Nagoya, Japan.
- Concejo de Bogotá. (2006). Acuerdo 253 "Bogotá bilingüe". Bogotá. Disponible en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22230>
- Correa, D. y Usma, J. (2013). From a burocratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW A Colombian Journal of Teachers of English*, 20, 226-242.
- Correa, D., Usma, J. y Montoya, J. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 (1), 101-116.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: A means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.

- Cummins, J. (1984). *Bilingual education and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Dávila, D. (2012). Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: exploración en dos colegios oficiales de Bogotá. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- De Deus, J. (2008). El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo. *Revista de Humanidades*, 23 (1), 47-56.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- De Mejía, A. M. y Fonseca, L. (2008). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE). Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-251339_pdf.pdf
- De Mejía, A. M., Tejada, H. & Colmenares, S. (2006). *Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe*. Cali: Universidad del Valle.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Nueva Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Fandiño, Y. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 17(2), 215-236.
- Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 99-124.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. y Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia bilingüe. Educación y Educadores*, 15 (3), 363-381.
- Ferguson, C. A., Houghton, C. y Wells, M. H. (1977). Bilingual education: An international perspective. En B. Spolsky y R. Cooper (eds.), *Frontiers of bilingual education* (pp. 154-179). Rowley, MA: Newbury House.
- Garza, A. (1988). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México: Harla, Colegio de México.
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: The case of Colombian EFL teachers' professional development. *ÍKALA: Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (22), 183-209. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2635/2122>.
- Huguet, A., Huguet, A. y Broc, M. (1994). Bilingüismo y educación en la granja oriental de Aragón: Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Alazet*, 6, 9-33. Disponible en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127485.pdf
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Kisnerman, N. y Mustieles, D. (1997). *Sistematización de la práctica con grupos*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Lambert, W. (1975). Culture and language as factors in learning and education. En A. Wolfgang (ed.), *Education of immigrant children* (pp. 55-83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- León, O. & Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- López, A., Peña, B. & Guzmán, M. (2011). Transición hacia el bilingüismo en colegios públicos colombianos: estudio de caso. En A. López, B. Peña y A. Truscott (eds.), *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 23-45). Bogotá: Ediciones Uniandes.

- López, A., Peña, B., De Mejía, A., Mejía, A., Fonseca, L. y Guzmán, M. (2009). Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales. En J. V. Montoya (ed.), *Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación, 2001-2008* (pp. 409-466). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Martínez, G. (2006). *Mexican americans and language*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Maturana, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13 (2), 74-87.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Preschool children*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Méndez, A. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación aplicadas a la comunicación*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo*. Bogotá: MEN.
- Miranda, N. & Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *ÍKALA, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16 (29), 67-125.
- Ojalvo, V. (1999). *Comunicación educativa*. La Habana: Universidad de La Habana, CEPES.
- Oksaar, E. (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. En T. Husén & S. Oppen (Eds.), *Multicultural and multilingual education in immigrant countries* (pp. 17-36). Oxford, NY: Pergamon Press.
- Pal, S. (2010). Análisis de la Implementación del "Programa de Transición Hacia el Bilingüismo 2004 -2019 en Bogotá y Cundinamarca" en el Colegio Distrital Cundinamarca IED, en la Jornada de la Mañana. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Disponible en <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1041/1/edu64.pdf>
- Reyes, J. (2011). Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad Nacional de Colombia en relación con la Escritura académica en situaciones de bilingüismo e Interculturalidad (tesis). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Roca, J. & Manchón, R. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, 5, 63-76.
- Rodríguez, A. (2011a). Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá proyecto "Bogotá bilingüe". Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, M. (2011b). CLILL: Colombia leading into content language learning. *ÍKALA, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16 (28), 79-89.
- Sánchez, A. & Obando, G. (2008). Is Colombia ready for "bilingualism"? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 9, 181-195.
- Truscott, A. (1998). Educación Bilingüe en Colombia en contextos lingüísticos mayoritarios. Hacia una caracterización del campo. *Lenguaje*, 1, 26, 8-23.
- Tomlinson, B. (2005). English as a foreign language: Matching procedures to the context of learning. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 137-153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Usma, W. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE Issues in teachers' professional development*, 11, 123-141.
- Velázquez, M. (2005). Breve introducción al fenómeno del bilingüismo en México. *Revista en línea Sincronía*, 10(34). Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>

- Vieira, I. y Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: Building a culture of possibility. En M. Raya & T. Lamb (Eds.), *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, practice and teacher education* (pp. 266-282). Dublin: Authentik.
- Vitale, M. (2007). *La investigación educativa*. Disponible en <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscpcion.htm>.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton.
- Wood, S., Green, E., Wood, E. & Desmarais, S. (2008). *The world of psychology (5th Canadian edition)*. Toronto, Canada: Pearson.

ANEXO A

Fragmento de la encuesta aplicada

Universidad de la Salle

Facultad de Ciencias de la Educación

Proyecto de investigación: “Bilingüismo en Colombia: análisis e interpretación de los procesos de implementación local del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en colegios públicos del Distrito Capital”

Apreciado(a) Profesor(a):

¡Gracias por su amable colaboración! La presente encuesta tiene como objetivo conocer sus percepciones en torno a la implementación del Programa Bogotá Bilingüe (PBB) en su institución.

Institución Educativa Distrital: _____

Antecedentes

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta Institución Educativa Distrital?
 - a. Entre 1 mes y 1 año
 - b. Entre 1 año y 3 años
 - c. Entre 3 y 5 años
 - d. Más de 5 años

2. ¿Por qué su institución hace parte del Programa Bogotá Bilingüe (PBB)?
- a. Los estudiantes presentaron la iniciativa de vincular la institución al Programa.
 - b. El rector tomó la iniciativa de vincular la institución al Programa.
 - c. Los padres de familia solicitaron a la institución vincularse al Programa.
 - d. Los profesores tomaron la iniciativa de vincular la institución al Programa.
 - e. La SED Bogotá escogió la institución para hacer parte del Programa.
 - f. Las características y el contexto del colegio eran propicios para el Programa.
 - g. No sabe.
3. ¿Hace cuánto inició la implementación del PBB en su institución?
- a. Hace 1 año.
 - b. Hace 2 años.
 - c. Hace 3 años.
 - d. Hace 4 años.
 - e. Hace 5 años.
 - f. No sabe.

4. ¿Conoce los objetivos principales del PBB? Sí ____ No ____

En caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿podría mencionarlos brevemente?
